

# L'oralitat a les aules: parlar per aprendre

David Pla Picazo



Un dels factors cabdals que fan distingible les persones de la resta d'éssers vius és la capacitat de crear llenguatge, vinculada normalment amb l'adquisició de coneixement i amb la predisposició a interactuar dins d'una activitat social. Un cop els humans desenvolupen l'aptitud de dominar-lo, esdevé habitual realitzar una percepció involuntària de la llengua a partir dels fets reals que han participat en ella, és a dir, inferint en gran part en l'aspecte substancial des del que aquesta ha estat transmesa.

En conseqüència, fins al moment es distingeix el llenguatge a partir d'una substància fònica –sons perceptibles, l'oralitat– o a través d'una plasmació gràfica –signes visibles, l'escriptura. En els dos casos es fa referència a un canal comunicatiu a partir del qual

transmetre una idea, afectant per tant oralitat i escriptura aspectes diferents del llenguatge, però vinculades totes dues amb la finalitat d'assolir eficiència en fer intel·ligible un missatge.

Responent ambdues a un objectiu comú, és susceptible de concebre-les com a dos mecanismes comunicatius que no s'exclouen, sinó que es complementen, partint de la base que permeten assolir una mateixa fita des de menes diferents de comple-

xitat. Tanmateix, “hi una un mite cultural molt potent que situa la llengua escrita en un pla de superioritat respecte de l'oral”<sup>1</sup>. Aquesta primera fou associada des del moment en què sorgí com un trampolí cap a l'elit d'una societat: l'escriptura es limitava a una franja estreta de població i constituïa una forma de domini social. Simultàniament, saber escriure encarnava una habilitat associada amb una inspiració volguda pels déus i per les muses, mentre que es considerava que la capacitat de

saber parlar no era digne d'un reconeixement especial, ja que era una cosa que sabia fer tothom.

La concepció de l'escriptura com una via complexa, sacralitzada i prestigiosa de transmetre el llenguatge és la que ha arribat al nostre model educatiu, causant per tant de retruc que “l'habilitat de l'expressió oral hagi estat sempre la gran oblidada, encara que la vida actual exigeix un nivell de comunicació tan alt com de redacció escrita”<sup>2</sup>.



En el model de competències bàsiques promogut pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya enguany, en el cas de Primària, només en les assignatures de llengua hi consta que cal treballar una part del temari estimulants les habilitats orals. Per exemple, en llengua catalana, tres dels quinze grans grups dels blocs de contingut

<sup>1</sup> CASTELLÀ LINDON, Josep Maria (2004): *Les ulleres del professor de llengua: el llenguatge, abans i ara*, pàg. 4.

<sup>2</sup> VVAA (2003): *Llengua, Societat i Ensenyament: Volum III*, pàg. 5.

pertanyen a la comunicació oral. El primer d'ells fa incidència en comprendre textos orals de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i escolars. En segon lloc, també s'inclou la necessitat d'aprendre a produir textos orals de tipologia diversa adequats a la situació comunicativa. Per últim, els alumnes també hauran d'adquirir l'habilitat d'interactuar en situacions on intervé més d'un interlocutor, utilitzant estratègies que afavoreixin la fluïdesa en la comunicació oral.

Tanmateix, si hom furga entre converses d'alumnes i professors d'edats i indrets diversos és sabut que se sol passar per alt aquesta part del temari, ja fos perquè no era quelcom que al seu parer tenia incidència directa en els resultats dels exàmens, o bé perquè subordinaven la competència oral a la lectora, l'escripta o la literària, i al final es quedaven sense temps. Amb aquest article es pretindrà prendre consciència de com la via de la comunicació oral és tan profitosa i complexa a l'aula com l'escripta, *ergo* s'entendrà que l'oratoria també hauria d'esdevenir un pilar fonamental dins l'aprenentatge i l'àmbit de l'educació.

En primer lloc, la inclusió de l'enginy per parlar en públic com una base metodològica educativa incorpora en l'alumne l'avantatge de poder interioritzar i raonar el que està explicant. Un gran nombre d'exàmens escrits són plantejats pels estudiants com un procés de reproducció idèntic d'un contingut impartit pel professor, mentre que el fet que siguin ells qui s'hagin d'enfrontar a haver d'intervenir oralment a classe

requerirà que l'alumne sigui capaç d'organitzar-se la informació perquè aquesta li sigui útil per vehicular l'exposició.

Per exemple, si el criteri establert pel professor consisteix en entendre que un *fenomen A* pot ser explicat a partir d'un *fet B*—que n'és la causa— i pot derivar en un *factor C*—que n'és la conseqüència—, a l'alumne no només li bastarà concebre i reproduir els tres elements de forma aïllada, sinó que per dur a terme una bona explicació haurà de comprendre i argumentar quin és el vincle que els uneix. Es posarà, per tant, paral·lelament al descobert quines són les virtuts i les mancances de l'estudiant, donant aquí l'oportunitat al docent de corregir-les i complementar-les. Totes aquestes activitats incitaran l'alumne a tenir voluntat d'aprendre amb voluntat crítica, veient les explicacions des de l'oportunitat d'aportar-hi algun element constructiu, i no com una veritat tancada que ell s'ha de limitar a memoritzar.

Despertar l'autonomia de l'alumnat i desvetllar la seva capacitat argumentativa li serà profitós a nivell interdisciplinar. "Es considera essencial que l'alumne desenvolupi una funció activa com a constructor d'aprenentatges significatius i, en consonància amb aquest plantejament, l'educació es configura com un procés d'interacció entre l'alumne i el professor"<sup>3</sup>, essent aquest darrer vist com un mediador en l'aprenentatge, i no com el seu executor.

En conseqüència, amb l'oratoria com a part fonamental del *modus operandi* educatiu, l'alumne no és con-



Intervenció oral de l'Alba, alumna de P5 de l'Escola Gaudí de Sabadell

siderat com una pàgina en blanc que cal omplir de coneixements, sinó que passa a ser concebut com algú que ja té unes idees prèvies que fusiona amb unes idees noves, i crear així una *identitat nova* (Idees prèvies A + Idees noves B = Idees C).

Un dels procediments útils per impulsar aquesta interacció entre els continguts que vol fer aprendre el professor i les idees prèvies que ja té l'alumne el postula el *Mòdul d'Aprenentatge Obert* d'Antoni Ballester, on es proposa que la comunicació a l'aula es produeixi a partir de preguntes obertes—no de *sí* i *no*, sinó d'un *per què* o d'un *com*. Formular l'aprenentatge en base a aquesta possibilitat de participació i aquesta voluntat de fusió de la percepció de l'alumne i la cognició del professor serà un dels fonaments de l'ensenyament actiu, on l'oralitat s'usi per fer els alumnes participants del procés d'adquisició del coneixement, passant aquests de ser simples receptors a purs constructors del contingut.

Per altra banda, reforçar el paper de l'oralitat a l'aula

també esperona més els estudiants a implicar-se més en el que s'està explicant perquè oferirà la possibilitat de relacionar el contingut amb la seva quotidianitat més immediata. Així, si a nivell de primària s'aborda el tema dels diferents tipus d'energia, ho podran relacionar amb l'ús que es fa del petroli si viuen en un entorn urbanitzat, o en com es gestiona el recurs eòlic o hidràulic si viuen a prop de molins o tenen un medi fluvial. Aquesta mena de lligams animaran l'estudiant a transferir els continguts apresos a l'aula més enllà de l'àmbit escolar.

A més, la idea d'investigar els continguts a partir de l'aprenentatge basat en problemes motiva els estudiants en la mesura que veuen útil aprendre el que s'està ensenyant. Per exemple, el professor Adolfo Chapuz Benítez de l'*Instituto Tecnológico Superior de México* acostuma a explicar les derivades a partir d'encetar un debat sobre *per què* serveixen. Interactuant amb els alumnes, finalment els podrà fer entendre com, a nivell anecdòtic, una de les

<sup>3</sup> NOVAK, Joseph D. & VVAA (2000): *Una aportación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria: los mapas conceptuales*, pàg 39.

aplicacions que poden tenir és el càlcul d'una trajectòria irregular d'un ésser en moviment. Posant però el professor Chapuz l'exemple d'una mosca –fent explícit que si aprenen a calcular derivades podrien ser capaços de caçar-les–, haver usat l'oralitat i la interacció amb els alumnes per entendre alguna de les aplicacions que pot tenir aprendre a fer derivades, haurà servit per captar la seva atenció, així com per lligar-ne el contingut al seu món quotidià.

Estimular les ganes de transferir els coneixements adquirits a l'aula més enllà de l'espai de classe també serà un recurs a reforçar a partir de l'oralitat, tenint en compte “que un dels objectius de l'enfocament comunicatiu és facilitar als aprenents futures actuacions en la vida real”<sup>4</sup>. D'aquesta manera, l'ús de l'oratoría dins el terreny escolar farà que la missió d'un docent no es limiti a *vèncer* en la seva comesa de transferir un contingut determinat,

sinó que s'elevi a *convèncer* els alumnes i fer-los entendre que el que estan aprenent a l'escola, a l'institut o a la universitat els serà un recurs d'alta utilitat en el seu dia a dia.

Quan hom parla, “la influència de la reacció del públic en el discurs de l'orador s'anomena *feedback* ('retroalimentació', en anglès). [...] El *feedback* tanca un procés comunicatiu en cercle”<sup>5</sup>. Aleshores, perquè la comunicació sigui efectiva, no s'ha de produir una simple transmissió d'un missatge, sinó que aquest ha de ser rebut.

La retroalimentació serà completa quan la persona que dona el missatge rep què és el que ha rebut el receptor de l'ens transmes, podent en conseqüència aquest primer refermar aquells continguts que no hagin estat intel·ligibles. Si en una prova escrita el retorn del missatge copsat per l'alumne arriba al professor al tram final del procés d'avaluació, amb una possibilitat

minsua que una correcció d'aquest pugui millorar els dèficits dels estudiants, mitjançant les intervencions orals de l'alumnat a classe la idea de *feedback* esdevé quelcom intrínsec al moment d'aprenentatge, i causar així notables millores en els balanços finals del que han assimilat.

En aquesta línia, un dels mecanismes de suport que resulten més útils per ser combinats amb un mètode docent que potencii l'ús de l'oratoría a l'aula és el mapa conceptual<sup>6</sup>.

En primer lloc, pot ser una eina que empri el professor com a punt de partida per dur a terme un ensenyament obert, on els alumnes puguin fer debats i reflexions a partir dels conceptes clau que hi apareixen. Per altra banda, tenint en compte que “el mapa conceptual [...] dona sentit i coherència als conceptes susceptibles d'aprenentatge”<sup>7</sup>, pot ser utilitzat com un mètode d'organització de la informació en el cas que la intervenció oral de l'alumnat pugui ser preparada amb antelació, incorporant l'avantatge intrínsec que és un procediment que genera capacitat creativa i estimula la intel·ligència.

Com que “els mapes conceptuals ens ajuden a identificar, comprendre i organitzar els conceptes que plantegem ensenyar, i ens ajuden a especificar les relacions necessàries per a la seva comprensió”<sup>8</sup>, el seu ús incitarà els alumnes a organitzar el coneixement de tal manera que la seva exposició

oral estigui ben estructurada.

Si tenim en compte que és un sistema que no permet plasmar més d'un sintagma per cada unitat conceptual, permetrà que els alumnes entenguin què estan explicant: només la interiorització del temari –i no la seva memorització– els farà capaços de vincular dos conceptes que estiguin relacionats dins un mapa conceptual. Simultàniament, la confecció d'un mapa conceptual propi per part de l'alumne li exigirà *fer-se seva la matèria*, essent beneficiós per la intervenció oral perquè aquest pas previ implicarà que l'exposició no sigui una reproducció mimètica d'una informació obtinguda, sinó una explicació personal a partir d'una organització particular dels continguts.

La introducció de l'element oral a les aules també aporta l'avantatge de tenir la possibilitat de dur a terme una avaluació formativa, on el pes qualificatiu no recaigui únicament sobre una prova en forma d'examen, sinó en tenir en compte com s'està desenvolupant el procés d'aprenentatge. En altres paraules, donar la paraula als alumnes permet minimitzar el rol de l'examinador, i maximitzar a la vegada les possibilitats que els candidats mostrin iniciativa.

En la preparació d'una intervenció oral, el paper del professor quedarà relegat en haver de constatar els avenços de l'alumnat i en detectar les dificultats d'aquest, entenent els seus



Interacció oral a la classe de ciències naturals del Centro Regional de Educación Santuario Rios de Paraguay

<sup>4</sup> FIGUERAS CASANOVAS, Neus (2012): *L'anàlisi del discurs i l'avaluació de l'expressió oral: lliçons de la recerca i implicacions per a la docència*, pàg 49.

<sup>5</sup> RUBIO, Joana & PUIGPELAT, Francesc (2006): *Com parlar bé en públic*, pàg 32.

<sup>6</sup> Associació basada en l'aposta educativa de *L'aprenentatge significatiu* de D. P. Ausubel descrit per J.D. Novak en el qual es basa la teoria constructivista s'ha dut a la pràctica en l'aula mitjançant la investigació d'Antoni Ballester.

<sup>7</sup> BALLESTER VALLORI, Antoni (2011): *L'aprenentatge significatiu a la pràctica: com fer l'aprenentatge significatiu a l'aula*, pàg 79.

<sup>8</sup> NOVAK, Joseph D. & VVAA (2000): *Una aportación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria: los mapas conceptuales*, pàg 90.



errors com una ocasió per aprofundir en el seu aprenentatge. D'aquesta manera, les puntualitzacions logístiques i de contingut per part dels docents impulsarà una imminent voluntat d'autoavaluació en el propi estudiant, una competència que li podrà resultar útil per qualsevol de les assignatures.

Per tant, l'ús de l'oralitat com a factor d'avaluació esdevé rellevant per comprendre si l'alumnat entén allò que s'espera que aprengui i estimulant perquè provoca que els estudiants s'involucrin en les tasques escolars i prenguin decisions dels passos a seguir en la configuració d'un producte final: una intervenció oral. Paral·lelament, fomentar la coavaluació entre iguals i fer interactuar els alumnes entre ells podrà ser usat com un criteri d'avaluació que els servirà per participar en l'activitat de forma activa i reflexiva al mateix temps. Comprendre que una part de les seves tasques es basa en detectar els errors de l'altre ajudarà simultàniament els estudiants a prendre consciència dels seus errors de manera individual.

Prescindint de la vessant competitiva i potenciant la voluntat cooperativa, concebre l'oralitat com a part del procés d'avaluació induirà, doncs, l'alumnat a un major i constant nivell d'auto-correcció, i motivarà d'aquesta manera una major qualitat del producte final.

En definitiva, potenciar el canal oral de la comunicació esdevé un factor determinant per poder aconseguir que els alumnes no es limitin a reproduir el contingut que imparteix el professor. El reforç de l'aptitud d'*aprendre*

a *parlar* suposarà un augment de la capacitat d'adquirir l'habilitat de raonar i interioritzar la matèria, assolint simultàniament multitud de competències que l'ajudaran a moure's amb més destresa en la seva quotidianitat més immediata. Per això, "ara més que mai es fa necessària una bona formació dels ciutadans i ciutadanes per expressar i discutir les idees pròpies i les d'altres, i per desemmascarar críticament les fal·làcies dels discursos que pretenen manipular-los. I és que saber *parlar* és fonamental en els règims democràtics, que per això s'anomenen *parlamentaris*"<sup>3</sup>.

En el benentès que l'objectiu de tot docent rau en què els alumnes puguin transferir els coneixements que ell ofereix a l'experiència diària, i que una de les estratègies més punyents per aconseguir-ho és a partir de potenciar l'ús de l'oratorïa a les classes, hom s'ha de plantejar que tant o més important que el *què* s'ensenya és el *com*

s'ensenya. Incloure la comunicació oral com a fonament del paradigma educatiu potser no contesta a la inquietud d'un docent del *què pot fer per ensenyar millor*, però sí que ajuda a saber *què pot fer perquè l'alumne aprengui millor*.

## BIBLIOGRAFIA

- BALLESTER VALLORI, Antoni (2011): *L'aprenentatge significatiu a la pràctica: com fer l'aprenentatge significatiu a l'aula*, Edició Online des de: [www.aprenentatgesignificatiu.com](http://www.aprenentatgesignificatiu.com)
- CASTELLÀ LINDON, Josep Maria (2004): *Les ulleres del professor de llengua: el llenguatge, abans i ara*, Edició Online des de: [http://www20.gencat.cat/doc/s/Llengcat/Documents/Altres/Arxius/liu3\\_33\\_ulleres.pdf](http://www20.gencat.cat/doc/s/Llengcat/Documents/Altres/Arxius/liu3_33_ulleres.pdf)
- CASTELLÀ LINDON, Josep Maria (2004): *Oralitat i escriptura: dues cares de la complexitat del llenguatge*, Curial Edicions Catalanes, Barcelona.
- FIGUERAS CASANOVAS, Neus (2012): *L'anàlisi del discurs i l'avaluació de l'expressió oral: lliçons de la recerca i implicacions per a la docència*, Edició Online des de: [http://www6.gencat.cat/llengcat/liu/28\\_164.pdf](http://www6.gencat.cat/llengcat/liu/28_164.pdf)
- NOVAK, Joseph D. (1998): *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*, Alianza Editorial, Madrid.
- NOVAK, Joseph D. & VVAA (2000): *Una aportación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria: los mapas conceptuales*, Ed. Universidad Pública de Navarra.
- RUBIO, Joana & PUIGPELAT, Francesc (2006): *Com parlar bé en públic*, Ed. Mina, Barcelona.
- VVAA (2003): *Llengua, Societat i Ensenyament: Volum III*, Espagrac Edicions, Alacant. ■



<sup>3</sup> NOVAK, Joseph D. & VVAA (2000): *Una aportación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria: los mapas conceptuales*, pàg 39.